

**CEPAL**

**COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE**

Oficina de Montevideo



**LA CALIDAD DE LA EDUCACION BASICA EN URUGUAY:  
ASPECTOS METODOLOGICOS DE LA  
INVESTIGACION DE LA CEPAL (\*)**



**NACIONES UNIDAS**



Distr.  
RESTRINGIDA

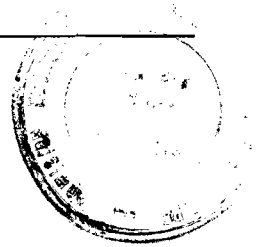
LC/MVD/R.105

Abril de 1993

ORIGINAL: ESPAÑOL

---

CEPAL  
Comisión Económica para América Latina y el Caribe  
Oficina de Montevideo



**LA CALIDAD DE LA EDUCACION BASICA EN URUGUAY:  
ASPECTOS METODOLOGICOS DE LA  
INVESTIGACION DE LA CEPAL (\*)**

(\*) Este documento fue realizado por María Ester Mancebo, consultora de CEPAL, Oficina de Montevideo, para su presentación en el Primer Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, organizado por el Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo, 27 al 30 de abril de 1993. Las opiniones expresadas en el mismo son de exclusiva responsabilidad de la autora y pueden no coincidir con las de la Organización.



# INDICE

## Página

I.	ANTECEDENTES Y OBJETIVOS .....	5
II.	CONSIDERACIONES METODOLOGICAS GENERALES ....	5
III.	LA EXPLICACION DEL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS .....	9
1.	Nivel primario .....	9
2.	Nivel CBU .....	15
IV.	A MODO DE CONCLUSION .....	18



## I. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es presentar los principales rasgos de la metodología utilizada por CEPAL, Oficina de Montevideo, en la investigación de la realidad educativa del nivel primario y del Ciclo Básico Unico de Enseñanza Media (CBU) llevada a cabo entre 1990 y 1992 por convenio con el CODICEN de la ANEP<sup>1</sup>/.

Fruto de dicha investigación son los libros Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay (1990), ¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos (1991) y Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media? (1992).

En el primero de estos libros, la indagación partió de datos secundarios, fundamentalmente los Censos de Población y Vivienda de 1963, 1975 y 1985, las Encuestas Continuas de Hogares que lleva a cabo el Instituto Nacional de Estadística (INE) y los registros propios de los Consejos Desconcentrados. Los dos siguientes libros, en cambio, fueron elaborados en base a datos primarios, y es justamente la metodología de su relevamiento y análisis que se busca presentar en este documento.

## II. CONSIDERACIONES METODOLOGICAS GENERALES

Con vistas a la realización de un **diagnóstico** sobre la situación de la enseñanza básica en el Uruguay, la CEPAL partió de una pregunta clave en la actual fase de desarrollo del país<sup>2</sup>/: ¿cuál es la **calidad** de la educación que reciben los educandos uruguayos?

La metodología fue concebida como funcional a la dilucidación de tal pregunta y descansó sobre cinco pilares básicos que conformaron el núcleo metodológico constante en las diversas fases del proyecto, esto es, en el

---

<sup>1</sup>/ Dirigido por Germán Rama, el equipo de educación de la CEPAL, Oficina de Montevideo, está integrado por María Ester Mancebo, Pedro Ravela y Rosina de Souza.

<sup>2</sup>/ Véase Rama, Germán, Las inversiones en capital humano, CEPAL, Oficina de Montevideo, Montevideo, 1993. Exposición preliminar en el Taller I del Foro sobre Reforma Social y Pobreza organizado por el BID y PNUD, Washington, febrero de 1993.

diagnóstico de Primaria, en el del CBU y en el del 2do. ciclo<sup>3/</sup> -sin perjuicio de que al pasar de un nivel a otro se procesaron los ajustes necesarios.

1. La evaluación del rendimiento de los educandos se procesó por medio de pruebas objetivas, las que se constituyeron en la clave de articulación de los diversos instrumentos utilizados.

Dada la magnitud de la tarea de diseño de las pruebas objetivas, los esfuerzos se concentraron en dos áreas temáticas, Idioma Español y Matemática, asumidas como áreas instrumentales para la aproximación al complejo mundo del conocimiento.

El largo y trabajoso proceso de elaboración de los tests se caracterizó por la atención a los objetivos planteados en los programas y planes vigentes de cada nivel, la preocupación por la claridad en la formulación de los items -a los efectos de que resultaran comprensibles a todos los alumnos- y la aplicación de pre-tests en varias fases, a continuación de cada una de las cuales se ajustó la prueba. Más específicamente, luego de cada fase, el test debió ser validado metodológicamente a través de tres indicadores principales, a saber: el grado de facilidad, el grado de discriminación y la consistencia item-test.

El diseño de las pruebas se fundamentó en dos supuestos básicos: i) cada educando tiene el derecho de recibir señales claras de parte del sistema educativo sobre su nivel de aprendizaje en relación a sus coetáneos, objetivo que no puede cumplir cabalmente la evaluación subjetiva; ii) se trataba del inicio en el país -ni más ni menos que eso- de un tipo de evaluación, para el cual se carecía de tradición e incluso de equipos técnicos especializados.

2. Se evaluaron en profundidad las condiciones socio-culturales de origen de los educandos, de forma tal de evitar los riesgos de un diagnóstico del nivel de aprendizaje despegado del contexto social de procedencia.

Más concretamente, se trabajó no sólo con información sobre el hogar sino que también se indagó en la estructura y dinámica de la familia del educando y se profundizó en el papel de la madre como agente socializador. Para ello, se elaboró una encuesta a la familia, la que en el caso de primaria fue realizada por encuestadores profesionales y en el del CBU fue autoadministrada. En este nivel de la enseñanza media se contó, además, con una encuesta a los propios estudiantes; a través de ella se relevó la historia educativa de cada joven, sus hábitos de estudio, su opinión sobre el establecimiento educativo al que concurría y sobre el CBU, sus expectativas sobre el futuro y algunos aspectos de la interacción con su familia.

---

<sup>3/</sup> Dicha metodología también fue aplicada en la investigación sobre el 2do. ciclo que se encuentra actualmente en curso, razón por la cual no es posible todavía presentar sus resultados.



El énfasis puesto por la investigación de CEPAL en el ámbito familiar<sup>4/</sup> fue altamente redituable a la hora de analizar las regularidades y diferencias en el rendimiento académico de los educandos. Más aún, claves de interpretación como el peso del nivel educativo materno en la performance del hijo planteadas en el diagnóstico de primaria resultaron confirmadas en el correspondiente a la enseñanza media.

3. Un tercer eje metodológico estuvo constituido por la evaluación de las condiciones institucionales donde se desarrolla el proceso educativo.

Con vistas a tal evaluación, en Primaria se recogió información a través de entrevistas a los maestros de los cuarenta y cinco grupos en estudio y a los directores de las correspondientes escuelas; además, los maestros y los directores completaron diversas planillas con datos sobre el escolar y sobre la escuela. En el CBU, se realizaron reuniones con los directores de los liceos y escuelas técnicas de la muestra, se les solicitó que completaran una planilla con información sobre la institución y en la encuesta a los estudiantes se registraron sus opiniones sobre el establecimiento y sobre el régimen del CBU.

En otras palabras, tomando como unidad de análisis al educando, se trabajó en profundidad la relación entre variables "individuales" y variables "contextuales"<sup>5/</sup>. Toda la información relevada a través de los distintos instrumentos (entrevistas, encuestas, planillas sobre el educando, el grupo y el establecimiento, etc), pudo ser acoplada, en el momento del análisis, a los resultados del educando en cada una de las dos pruebas. De esta forma se contó con un amplísimo espectro de variables explicativas, de carácter individual y contextual, familiares y escolares, del rendimiento académico -variable dependiente fundamental en esta investigación sobre calidad educativa.

4. Se aplicó un enfoque mixto, que combinó un abordaje cuantitativo con uno cualitativo, confirmándose para la realidad educativa nacional la fertilidad asignada a esta línea de trabajo en la literatura especializada.

En el diagnóstico de Primaria fueron objeto de aproximación cuantitativa las pruebas de Matemática e Idioma Español, la encuesta a la familia del escolar

---

<sup>4/</sup> El enfoque podría ser considerado como una sistematización de la práctica cotidiana de los educadores, práctica que es especialmente recurrente cuando el educando es un problema. Así, enfrentados a la evaluación de alumnos con bajo rendimiento académico y/o problemas disciplinarios los docentes frecuentemente trascienden las interpretaciones basadas en las capacidades individuales y articulan explicaciones en función de las características familiares o zonales del alumnado.

<sup>5/</sup> Véase Galtung, Johan, Teoría y método de la investigación social, T. 1, Eudeba, Bs. As., 1973.

y los datos sobre el niño y el establecimiento; por su parte, las entrevistas a los maestros de los grupos en estudio y a los directores de las correspondientes escuelas fueron tratadas cuantitativa y cualitativamente. Finalmente, en el momento de la encuesta; las madres completaron de puño y letra, una esquila explicativa de las razones de las inasistencias de sus hijos y tal registro fue analizado desde una perspectiva sociolingüística.

En el caso del CBU, las pruebas de Matemática e Idioma Español, la encuesta a los estudiantes, la encuesta autoadministrada a las familias de los estudiantes y los datos secundarios sobre el alumno y sobre el establecimiento -liceo o escuela técnica- fueron los instrumentos de trabajo cuantitativo, al tiempo que el punto de vista de los directores, recabado mediante dinámicas grupales, se analizó cualitativamente.

5. En la elaboración de los instrumentos de la investigación así como en el diseño muestral se atendió tanto a datos propiamente educativos como a información de carácter societal.

A título de ejemplo, pueden presentarse las diversas etapas recorridas en la confección de la muestra representativa de las escuelas públicas de Montevideo<sup>6/</sup>.

En primer lugar, se partió de la estratificación del universo en cinco estratos en función del nivel socio-económico del barrio de cada escuela; para ello se utilizó el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) de los 62 barrios de Montevideo<sup>7/</sup>, construido a partir de seis indicadores del hogar: calidad de la vivienda, hacinamiento, agua potable, servicio sanitario, presencia de niños de 6 a 13 años que no asisten a la escuela, nivel educativo del jefe.

En segundo lugar, luego de ubicadas las escuelas públicas en los cinco estratos socio-económicos, se calcularon el número de grupos y la matrícula de cuarto grado de cada estrato a partir de los registros del Departamento de Investigación y Planeamiento Educativo de Primaria.

En tercer lugar, se determinó el número de grupos de cada estrato -en forma proporcional a la representación del mismo en el universo- se ordenaron los grupos en cada estrato en función de la tasa de repetición de primer grado de cada escuela en 1988 y, finalmente, se seleccionaron los grupos por medio de un muestreo aleatorio y sistemático.

---

<sup>6/</sup> Se trabajó, además, con muestras indicativas, no representativas, del Interior y de las escuelas privadas.

<sup>7/</sup> Véase, Dirección General de Estadística y Censos, Las Necesidades Básicas en el Uruguay, Montevideo, 1990.

Análogamente podría describirse la forma en que, en la preparación del formulario de la encuesta a los jóvenes del CBU, se tuvieron muy presentes las preguntas de la Encuesta Nacional de la Juventud<sup>8/</sup>, de forma de optimizar las posibilidades de análisis.

Puede afirmarse, entonces, que se buscó la maximización de la información disponible a través de un enfoque integrador de los avances existentes en el conocimiento de la sociedad uruguaya en general y de su sistema educativo formal en particular.

### III. LA EXPLICACION DEL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

#### 1. Nivel primario

En el análisis de los resultados de Primaria, emergió como principal variable explicativa la educación de la madre<sup>9/</sup>: entre los niños evaluados, un 34.3% de los hijos de madres con primaria incompleta manifestó una completa insuficiencia en la prueba de Idioma Español y apenas un 5% logró plena suficiencia -entre 29 y 38 puntos-. Inversamente, sólo un 2.2% de los hijos de madres con 2do. ciclo de secundaria o estudios superiores tuvo una performance netamente insuficiente en la referida prueba mientras que casi la mitad de ellos logró los puntajes más elevados.

Fue justamente frente a la contundencia de la determinación social y en la búsqueda de la capacidad transformadora de la institución escolar que se construyó una tipología de alumnos, a partir de dos variables dicotomizadas según los criterios que se exponen a continuación:

---

<sup>8/</sup> La Encuesta Nacional de Juventud comprendió a la población de 15 a 29 años de Montevideo y centros urbanos de 500 habitantes y más del Interior y se realizó en base a un formulario elaborado por la CEPAL, Oficina de Montevideo, como un módulo especial de la Encuesta Continua de Hogares realizada por la Dirección General de Estadística y Censos entre julio de 1989 y octubre de 1990.

<sup>9/</sup> Respecto al peso de otras variables explicativas de carácter familiar -ingreso, por ejemplo-, véase CEPAL, Oficina de Montevideo, Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos, Montevideo, 1991, cap. III, C.

<u>Variables</u>	<u>Valores</u>
Nivel educativo de la madre	1. Primaria incompleta y completa 2. Liceo, UTU, 2do. ciclo y terciario
Rendimiento en Idioma Español	1. 0 a 22 puntos 2. 23 a 38 puntos

Desde el punto de vista teórico, se distinguieron cuatro tipos de alumnos, a saber:

- i) **Mutantes**, de origen cultural desfavorable y rendimiento suficiente.
- ii) **Previsibles**, provenientes de un contexto socio-cultural desfavorable y con rendimiento insuficiente.
- iii) **Perdedores**, hijos de madres con dotación cultural positiva que presentan una performance escolar insuficiente.
- iv) **Herederos**, provenientes de un medio socio-cultural favorable y rendimiento suficiente.

Gráficamente, los tipos resultantes fueron:

Origen sociocultural	Resultados académicos de los hijos	
	Bajo	Alto
Bajo	Previsibles	Mutantes
Alto	Perdedores	Herederos

El análisis empírico mostró la siguiente distribución de los escolares en estudio:

# **Cuadro 1**

## **Herederos, mutantes, perdedores y previsibles. Nivel primario**

Puntaje en la Prueba IDE			
Educación de la madre	Total	0-22 ptos.	23-38 ptos.
		Previsibles	Mutantes
Primaria incompleta	(489)	(304)	(185)
Primaria completa	100	62.2%	37.8%
		Perdedores	Herederos
Liceo-UTU, 2o. ciclo	(496)	(178)	(318)
Terciario	100	35.9%	64.1%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Esta tipología exhibe una enorme potencialidad. En primer lugar, permite examinar la fuerza de la determinación social en forma más minuciosa, con mayor capacidad de diferenciación entre contextos diversos.

En segundo lugar, la tipología contribuye a la visualización de la acción específica del conglomerado "escuela" y revela los diversos grados de efectividad de las instituciones educativas. En este sentido, la categoría "mutantes" parece particularmente importante a la luz del proceso de masificación de la educación que ha tenido lugar en los últimos treinta años<sup>10</sup>/, proceso por el cual acceden a las aulas proporciones cada vez mayores de educandos de los sectores sociales más desfavorecidos -posibles previsibles o mutantes, según su contexto familiar y escolar-<sup>11</sup>/.

En tercer lugar, en el diseño de políticas educativas, la aplicación de la referida clasificación podría ser altamente rendidora para la identificación, en

<sup>10</sup>/ Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay, Montevideo, 1990, cap. I.

<sup>11</sup>/ Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, Identificación de la reproducción socio-cultural en familias de escolares de bajo rendimiento académico, Montevideo, 1992.

el territorio nacional, de "escuelas productoras de conocimientos"<sup>12/</sup> por su capacidad para propiciar el desarrollo de mutantes y también de escuelas que se destacan en el sentido contrario, es decir por la alta proporción de perdedores.

En cuarto lugar, en una perspectiva de investigación educativa, la tipología podría ser la base de selección de aquellas escuelas que ameriten ser tomadas como unidades de observación en estudios específicos sobre el establecimiento educativo.

En quinto lugar, concebida en coordenadas temporales, la referida construcción tipológica habilita estudios de panel mediante los cuales los individuos estudiados en un grado escolar pueden ser evaluados a nivel de la enseñanza media -básica y superior- lo que permitiría detectar las variaciones en la capacidad del sistema educativo formal y de los subsistemas particulares de producir mutantes.

Por último, la distribución de los alumnos en los cuatro tipos arroja luz a la hora de diseñar políticas culturales, concebidas éstas tanto en términos generales como particulares, de vinculación de la escuela con la comunidad. La investigación de CEPAL mostró que los escolares provenientes de hogares de bajo nivel cultural tienen una mayor o menor probabilidad de convertirse en "mutantes" según el contexto escolar <sup>13/</sup>y el contexto familiar en el que se desarrollen.

En este sentido los datos del Cuadro 2 son elocuentes. Los mutantes han cambiando de escuela en una menor proporción que los previsibles e incluso que los perdedores. En cuanto a la asistencia a la escuela, los mutantes tienen mejores tasas de asistencia regular a la escuela que los previsibles y en una proporción mayor que éstos sus inasistencias se deben a enfermedades. Además, los padres de los mutantes son más estrictos que los de los previsibles en cuanto a la cantidad de faltas las que, en su opinión, afectan el rendimiento y se comunican más con la maestra cuando los niños no concurren a clase.

---

<sup>12/</sup> Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay?, Montevideo, 1991.

<sup>13/</sup> Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, Escuelas productoras de conocimientos en los contextos socioculturales más desfavorables (LC/MVD/R.106), Montevideo, 1993.

**Cuadro 2****Actitudes y comportamientos familiares de mutantes, previsibles, perdedores y herederos. Nivel primario.**

	Mutantes	Previsibles	Perdedores	Herederos
Cambio de escuela	28.6	36.3	37.6	22.0
Inasistencias				
0-5	50.8	30.9	39.3	62.3
15 y más	13.5	28.3	17.4	6.3
Enfermedad como causa de inasistencia	56.0	45.9	59.0	64.4
Cant. de faltas que afectan rendimiento				
0-5	31.8	21.3	19.2	18.9
15 y más	38.9	52.3	53.1	57.2
Comunicación con la maestra por faltas	72.4	57.2	67.4	64.2
Charla en hogar sobre labor escolar	54.6	46.7	63.5	65.1
El niño llega en hora	88.5	80.9	91.6	88.7
Más de 20 hs. de TV	44.5	48.8	49.4	33.6
Limitación horaria de TV	54.9	43.2	51.1	65.1
Padres evalúan como alto rendimiento	32.4	6.9	12.4	47.8
Tenencia de compás	83.8	63.8	81.5	96.2
Tenencia de diccionario	87.0	65.8	89.9	97.2
Tenencia de revistas	55.7	43.1	66.9	86.2
Tenencia de atlas	46.5	29.6	55.1	73.3
Libros en el hogar				
No hay libros	23.4	36.2	19.1	5.0
10 y más	40.2	27.2	52.8	80.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

A su vez, en los hogares de los mutantes se habla de la labor escolar con más frecuencia que en los hogares de los escolares previsibles -aunque en una medida inferior a la registrada en los de los niños con antecedentes culturales positivos.

Los escolares mutantes son puntuales en una proporción casi igual a la de los herederos, superando nítidamente a los previsibles. Son niños que miran menos televisión que los previsibles y reciben mayores limitaciones que éstos en cuanto a la permanencia frente al televisor.

Finalmente, las proporciones de mutantes que poseen materiales educativos básicos -compás, diccionario, revistas, atlas, libros- son claramente superiores a las de los previsibles.

Estas cifras revelan, pues, pautas de comportamiento familiar altamente funcionales al buen rendimiento académico<sup>14</sup>/, las que podrían ser difundidas a través de políticas culturales diseñadas con tal fin.

## 2. Nivel CBU

La investigación del CBU abrió la posibilidad de aplicar a otra población la tipología creada para el nivel primario, con adecuaciones de las variables en dos sentidos principales:

<u>Variables</u>	<u>Valores</u>
Nivel educativo de la madre	1. Primaria incompleta, primaria completa 1er. ciclo de liceo o UTU 2. 2do. ciclo y terciario
Rendimiento en Matemática	1. 0 a 24 puntos 2. 25 a 48 puntos

En primer lugar, en virtud de evaluarse que los requerimientos de capital cultural hogareño que tienen los educandos varían sustantivamente al pasar del nivel primario al medio, en el CBU se definió con extracción sociocultural

---

<sup>14</sup>/ Igual conclusión puede extraerse del análisis de la información sobre los mutantes de excelentes calificaciones (29 a 38 puntos). Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, ¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos, Montevideo, 1991, cap. V, C.3.



negativa a los estudiantes cuyas madres habían asistido, como máximo, al primer ciclo de enseñanza media. En segundo lugar, mientras en el diagnóstico de primaria el rendimiento escolar fue evaluado a partir de los resultados de Idioma Español, en el CBU se tomaron los de Matemática porque esta prueba exhibió una mayor potencialidad discriminadora.

El Cuadro 3 presenta la distribución de los alumnos del CBU en los cuatro tipos teóricos.

**Cuadro 3**

**Herederos, mutantes, perdedores y previsibles. Nivel CBU**

Puntaje en la Prueba MAT			
Educación de la madre	Total	0-24 ptos.	25-48 ptos.
		Previsibles	Mutantes
Primaria incompleta y completa hasta 1er. ciclo de Liceo-UTU	(1007) 100	(919) 91.3%	( 88) 8.7%
		Perdedores	Herederos
2o. ciclo de enseñ. media y Terciario	(319) 100	(219) 68.7%	(100) 31.3%

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

La replicación del núcleo metodológico del estudio de primaria en el correspondiente a la enseñanza media hizo factible una fecunda comparación entre los dos niveles. En términos sustantivos, la baja proporción de alumnos del CBU tipificables como "mutantes" y la alta proporción de "perdedores" revelaron que la ampliación de la cobertura de la enseñanza media procesada en el país en los últimos años<sup>15/</sup> ha sido acompañada de un fuerte proceso de "homogeneización hacia abajo": más jóvenes acceden al CBU pero aprenden cada vez menos.

<sup>15/</sup> Véase CEPAL, Oficina de Montevideo, ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?, Montevideo, 1992.

Ahora bien, la explicación del rendimiento de los escolares había sido encarada desde el punto de vista del contexto familiar y del ambiente escolar, pero en el caso de los educandos del CBU la interpretación también debía considerar el peso de la propia historia educativa -factor éste que deviene más importante a medida que el educando avanza en su trayectoria educativa.

El problema en estudio era distinto, por lo que se requería una complementación de los instrumentos analíticos contruídos en la primera fase de la investigación.

Tal fue el fin que cumplió la dimensión "historia educativa", integrada por la asistencia o no a preescolar por parte del joven, su repetición o no en la escuela y su trayectoria en el CBU. Más concretamente, a partir de los datos proporcionados por los estudiantes en la encuesta se construyó la variable "trayectoria en el CBU", con los siguientes valores:

- i) **Promovidos netos:** alumnos que tanto en 1ro. como en 2do. año del CBU obtuvieron la promoción total en la Primera Reunión Final de Profesores, sin ir a Recuperación a ninguna asignatura;
- ii) **No observados:** alumnos que en 1ro. o 2do. año del CBU fueron a Recuperación a una o varias asignaturas pero obtuvieron la promoción total en la Segunda Reunión Final de Profesores, sin quedar con asignaturas observadas;
- iii) **Observados:** aquellos alumnos que pasaron de 1ro. a 2do. o de 2do. a 3ro. del CBU con asignaturas observadas;
- iv) **Repetidores:** alumnos que repitieron 1ro. o 2do. año del CBU, o que estaban repitiendo 3ro. en el momento de la investigación.

A su vez, los datos del nivel medio evidenciaron la inexistencia de diferencias significativas entre las instituciones en cuanto a su capacidad de superar los déficits culturales de origen de los educandos; en primaria había sido posible identificar escuelas que sobresalían en esa dimensión, pero en el CBU no se encontró ningún liceo o escuela técnica que se destacara.

La búsqueda de otras variables explicativas del rendimiento académico mostró que la estructura curricular del CBU, las características de las unidades educativas y las del cuerpo de profesores -en términos de formación, pautas profesionales, antigüedad, dedicación horaria, etc.- actúan en la dirección de la homogeneización hacia abajo. Cada uno de estos factores contribuye a crear en las instituciones microclimas muy poco favorables al desarrollo de las capacidades de los educandos, dificulta enormemente su función socializadora y diluye las aspiraciones a la excelencia.

#### IV. A MODO DE CONCLUSION

En la presente fase de consolidación democrática del país la pregunta que emerge es en qué medida el sistema educativo nacional podrá reforzar los mecanismos de gestación de mutantes. Orientado hacia la determinación de los márgenes de acción transformadora con que cuenta la institución educativa, el diagnóstico sobre la educación básica llevado adelante por la CEPAL en Montevideo buscó ser una contribución en esa dirección.

En primer lugar, puede afirmarse que se dio un paso importante hacia la evaluación objetiva de los productos del sistema educativo. A tres años de aplicadas las pruebas en el nivel primario, dos hechos marcan que en distintos ámbitos educativos del país se hace énfasis en las evaluaciones de tipo objetivo: en primer lugar, en 1991, 1992 y 1993 distintas facultades aplicaron pruebas de evaluación de conocimientos a sus estudiantes recién ingresados; en segundo lugar, el CODICEN de la ANEP se apresta en estos momentos a impulsar un programa de evaluación permanente de los aprendizajes en el sistema educativo formal.

Sin este tipo de evaluación, implementada en forma constante, difícilmente se pueden captar las oscilaciones en la eficacia del sistema educativo ni tomar medidas frente a indicadores de deterioro de la calidad de la enseñanza impartida.

En segundo lugar, se aportaron instrumentos para una posible clasificación y mapeo de los establecimientos educativos en términos de la composición de su alumnado y del éxito alcanzado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto puede ser de suma importancia en una perspectiva de focalización de las políticas sociales y educativas, la que no debería suponer el desplazamiento del objetivo general de elevación de la calidad educativa que reciben todos los uruguayos.

En tercer lugar, la investigación no partió de un modelo atomístico de interpretación del rendimiento académico, sino que procesó la medición de la actuación escolar de los individuos en su doble condición de integrantes de determinadas familias y de grupos pertenecientes a ciertos establecimientos educativos.

En virtud de esa doble condición pudieron adelantarse algunas explicaciones sobre las diferencias más significativas en la performance estudiantil, con lo cual la respuesta a la pregunta "¿Qué calidad educativa reciben los educandos uruguayos?" se constituyó en una respuesta de grado, superadora del carácter dicotómico ("buena" - "mala").

En cuarto lugar, al evaluar las regularidades en el nivel de aprendizaje de los educandos se reafirmó la fertilidad de complementar el enfoque distributivo

(o cuantitativo) -que permite la observación de patrones constantes sobre el universo de estudio- con el cualitativo -el que, exhibiendo gran riqueza heurística, habilita el análisis en profundidad de las peculiaridades del fenómeno educativo.

Finalmente, la investigación de la CEPAL mostró, una vez más, la indisoluble y dinámica unión entre la interpretación sustantiva de los datos y la metodología aplicada: en el pasaje del diagnóstico de primaria al del CBU fue necesario concebir nuevas categorías analíticas y procesar, para ello, una adecuación de los instrumentos metodológicos.









NACIONES UNIDAS